Die Herbartische Pädagogik im Lichte der Gegenwart

Von

Wilhelm Rein

Jena

Langensalza 1915 Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann) Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

Preis 85 Pf.

Die Herbartische Pädagogik im Lichte der Gegenwart

Von

Wilhelm Rein

Jena

„Wer ohne Philosophie an die Erziehung geht, bildet sich so leicht ein, weitgreifende Reformen gemacht zu haben, indem er ein wenig an der Manier verbesserte. Nirgends ist philosophische Umsicht durch allgemeine Ideen so nötig als hier, wo das tägliche Treiben und die sich so vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächtig den Gesichtskreis in die Enge zieht." Herbart

Langensalza 1915 Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann) Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

Alle Rechte vorbehalten

371.49
R27h

Dem Verein
der Freunde Herbartischer Pädagogik
in Thüringen

zugeeignet

Educ. 26 Ag. 20 Stechert 17 cts.

p 45269

Inhalt

		Seite
I.	Die Aufgabe	7—10
II.	Der große Krieg	10—14
III.	Die Seelenfrage	14—18
IV.	Die absolute Ethik	18—21
V.	Die innere Wandlung	22—23
VI.	Die nationale Einheitschule	24—32
VII.	Die Lehrerpersönlichkeit	32—35
VIII.	Aus der Didaktik und Hodegetik	36—39
IX.	Schlußwort	39—42

Digitized by the Internet Archive
in 2017 with funding from
University of Illinois Urbana-Champaign Alternates

https://archive.org/details/dieherbartischep00rein

I. Die Aufgabe

Fast scheint es eine Vermessenheit zu sein, in unseren Tagen zu einer pädagogischen Untersuchung einzuladen. Wo soll mitten in den Sorgen um die Zukunft unseres Volkes die Stimmung herkommen, die zu einer wissenschaftlichen Vertiefung notwendig ist? Das scheint ein vergebliches Bemühen zu sein, das nur dadurch einigen Erfolg verspricht, daß der Gegenstand, welcher der Betrachtung unterworfen werden soll, in irgend einem Zusammenhang steht mit den Ereignissen der großen Zeit, in der wir leben und die uns ganz gefangen nimmt. Ist dies der Fall, dann kann die akademische Untersuchung auf tieferes Interesse und lebendige Teilnahme rechnen; sie wird dann zu einem Stück gegenwärtigen Lebens und ordnet sich ohne Widerstreben in die herrschenden Gedankengänge und Stimmungen ein.

Dürfen wir dies von unserem Thema erwarten?

Diese Frage kann wohl ohne weiteres bejaht werden. Wer sich für die Herbartische Pädagogik interessiert, dem drängt sich von selbst der Gedanke auf, ob die in ihr niedergelegte Theorie sich in der Praxis bewährte und ob sie geeignet sei, am Aufbau der Zukunft mitzuwirken.

Die Herbartische Pädagogik versucht ein System der gesamten Volkserziehung darzustellen. Sie ist nicht nach der Meinung oberflächlicher Beurteiler eine reine Unterrichtslehre. Allerdings darf man dabei nicht an die „Allgemeine Pädagogik" Herbarts aus dem Jahre 1806 denken, sondern an das große Gebäude, an welchem im Laufe des 19. Jahrhunderts bis in unsere Tage hinein von vielen rüstigen Händen weiter

gebaut wurde, dessen Vollendung noch nicht abzusehen ist.*) Herbarts Arbeit bildet nur den gemeinsamen Beziehungspunkt für alle die, welche in ihm geeignete Grundlagen gefunden haben, von denen aus das große und wichtige Werk der Volkserziehung sicher und fruchtbringend ausgeführt werden kann unter Berücksichtigung all der Bestrebungen, die durch die Bedürfnisse einer fortschreitenden Zeit hervorgetrieben werden. Die wissenschaftliche Pädagogik, die sich an Herbart orientiert, sucht die Festigkeit der Grund-Überzeugungen mit der Freiheit im weiteren Ausbau zu vereinen, Sein und Werden in einen höheren Einklang zu bringen.

Recht verstanden werden wir von hier aus von selbst zu unserer Aufgabe geführt. Aber auch von einem anderen Standort aus wird sie uns nahe gelegt, der von den Gegnern der Herbartischen Pädagogik eingenommen wird. Sie werden die aufgeworfene Frage von vornherein verneinen, weil sie von der Ansicht ausgehen, daß die Herbartische Pädagogik in wissenschaftlichen Kreisen ihre Rolle ausgespielt und in der Praxis jeden Boden verloren habe. Ihnen gegenüber drängt sich geradezu der Gedanke mit innerer Notwendigkeit auf, ihre Bedeutung im Lichte der Gegenwart nachzuweisen.

Wer in den letzten Jahrzehnten die pädagogische Literatur aufmerksam verfolgt hat, weiß, daß die Herbartische Pädagogik vielfachen kritischen Betrachtungen unterworfen wurde, deren Ergebnis in einer Verwerfung trotz aller Anerkennung ihrer Verdienste endet. Die Kritik, die an dem System Herbarts von Philosophen wie Trendelenburg, Lotze, Wundt u. a.**) geübt worden war, blieb nicht ohne Wirkung auf die pädagogi-

*) Vergl. die 47 Jahrbücher für wissenschaftliche Pädagogik. Dresden, Schambach. Ferner: 44 Hefte des Thüringer Herbart-Vereins. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Ferner die Veröffentlichungen des Niederrheinischen Herbart-Vereins in Elberfeld, die Aufsätze im Evangelischen Schulblatt, in den Pädagogischen Studien, in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik usw.

**) Vergl. Zeitschrift für exakte Philosophie, 1.—20. Band. Ferner: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1.—21. Band.

schen Kreise, in denen die Ansicht sich festsetzte, daß, nachdem das philosophische System Herbarts als unhaltbar nachgewiesen worden sei, seine Pädagogik das gleiche Schicksal teilen müsse.*)

Selbst zugegeben, daß Herbarts Metaphysik, Ethik und Psychologie der kritischen Prüfung nicht standhielten — was keineswegs feststeht —, so ist seine Pädagogik selbständig genug, um für sich allein zu zeugen, so viele Fäden von ihr zu den ethischen und psychologischen Voraussetzungen auch hinüberlaufen. Und diese Fäden erweisen sich bei näherem Hinsehen viel haltbarer, als die landläufige Meinung anzunehmen pflegt. Von seiner Psychologie bemerkte Herbart selbst, daß, wer die metaphysische und mathematische Begründung aufgebe, nicht zu fürchten brauche, daß ihm der Boden unter den Füßen weggezogen werde. Nur so ist ja auch der große Einfluß zu verstehen, den Herbart in pädagogischen Kreisen ausgeübt hat. Sein System, aus der breiten Grundlage der Erfahrung erwachsen, konnte dem Empiriker die wertvollsten Fingerzeige für die Beherrschung der Praxis gewähren. Es gab kein wissenschaftlich-pädagogisches System, das auch nur annähernd so tief und so fruchtbringend in die tägliche Erzieherarbeit hineinzuleuchten vermochte, wie das Herbartische. Nur so ist sein Erfolg zu erklären. Jeder Erzieher, der sich ernsthaft mit ihr beschäftigte, erarbeitete sich damit Klarheit und Festigkeit in den pädagogischen Prinzipien und erhielt die Einsicht für ihre Anwendung auf den viel verschlungenen Gebieten des weiten Erziehungsfeldes, von der Volksschule bis zur Universität.

*) Man erinnere sich z. B. der Schriften Ostermanns und der vielen Äußerungen in Zeitschriften, wie der „Deutschen Schule" u. a. Neuerdings wiederholte Professor Höfer an der Universität in Wien die Verurteilung Herbarts in folgenden Worten (Akademische Rundschau, Leipzig 1913, 1. bis 4. Heft, S. 51): „. . . Man weiß heute, daß ein solches Vertrauen auf das bloße Zusammenwirken einiger intellektueller Bildungsmittel, aus denen dann sofort ein ‚edler Charakter', also der wertvollste Inbegriff von Willensdispositionen hervorgehen sollte, der pädagogische Niederschlag Herbartscher Psychologie war. Und man weiß heute, daß so unzureichend wie Herbarts Psychologie auch jenes (Exner-Bonitz) Bildungsprogramm gewesen ist."

In dem Sturm und Drang der letzten Jahrzehnte, die unter dem Zeichen der Reform standen und in einseitiger Weise von diesem Begriff beherrscht wurden, galt es trotzdem als ausgemacht, daß die Herbartische Pädagogik veraltet sei und dem Fortschritt zu weichen habe, ohne sich Rechenschaft darüber zu geben, ob nicht damit ein Schatz von Erziehungsweisheit leichtfertig beiseite geworfen werde, der unserem Volke und besonders unserer Lehrerwelt ein treuer Führer und Ratgeber gewesen ist. Es half wenig, sich gegen den Sturm der Modernen zu wenden und zur Besonnenheit zu mahnen, da niemand den Vorwurf der Rückständigkeit, der nun einmal im vulgären Bewußtsein sich mit dem Namen Herbart verbunden hatte, auf sich laden wollte.

In den Tagen tiefen Friedens konnte man sich den Luxus wirbelnder Einfälle, die mit dem Morgen kommen und mit dem Abend verschwinden, gestatten. Je ruhiger die Zeiten waren, um so aufgeregter die Geister, die nicht zufrieden mit dem Überlieferten neue Wege suchten und den Wirrwarr der Meinungen mehrten. Schon aber schien ein Umschwung sich vorzubereiten, weil die sich drängenden und sich den Rang ablaufenden Reformvorschläge eine Übersättigung hervorriefen und das Gefühl nach Ruhe auslösten, zumal sie hier und da mit einer Reklame umgeben waren, die dem alten Deutschland fremd war.

◇ ◇ ◇

II. Der große Krieg

Mitten in diese stürmenden und drängenden Scharen, die die pädagogische Welt zu beglücken gedachten, brach plötzlich der gewaltige Krieg ein, der eine große Reinigung mit sich führte. Die Zeiten wurden tief und nachhaltig erregt, dagegen die Geister gezähmt, insofern sie mit unwiderstehlicher Gewalt nur auf einen Punkt hin gelenkt wurden, auf die Rettung und Erhaltung des Vaterlandes. Die Größe dieser mit den stärksten Gefühlen

durchwobenen Gedankenmasse beherrschte uns und ließ alles andere dagegen zurücktreten. Vor allem schwand alles dahin, wie Schnee an der Sonne, was an der Oberfläche des Lebens haftete, was sich mit einem Schein der Wahrheit zu umgeben verstand, was von der Reklame hoch gehoben worden war. Der große Reiniger Krieg fegte mit einemmal fort, was keiner Kritik und keiner Gegnerschaft bisher gelungen war. Mit innerem Entsetzen waren viele Deutsche z. B. der Entwicklung der Malerei gefolgt von den Pointilisten zu den Impressionisten, Futuristen und Kubisten, und hatten mit Schaudern erlebt, was diese Art von Kunst, auf Spekulation beruhend und durch großstädtische Reklame groß gezogen, für Verheerungen im Kunstempfinden unseres Volkes angerichtet hatte. Der Krieg hat damit aufgeräumt, hoffentlich für immer, da eine Kunstrichtung, die sich auf Logik stützen will und mit den Waffen spekulativer Theorien kämpft, einem Krieger gleicht, der mit einem Blasrohr die englische Küste einnehmen möchte.

Nicht anders wird es den pädagogischen Reformvorschlägen gehen, falls sie nicht ihre innere Berechtigung nachweisen können. Sie kann allein darin gesehen werden, daß die Beziehungen zur Gesundung, zur Erhaltung und zur Fortentwicklung unseres Volkes klar aufgedeckt werden. Schon jetzt tritt manches von selbst gegenüber der Gewalt der großen Zeit in den Hintergrund zurück; anderes, zeitweise zurückgedrängt, zieht die Gemüter an und nimmt sie gefangen, weil sie fühlen und erkennen, welch tiefer Wahrheitsgehalt darin verborgen liegt.

Hierzu rechnen wir die Herbartische Pädagogik, die im Lichte der Gegenwart betrachtet ihre innere Berechtigung schärfer und eindrucksvoller als je erweist, da sie das innere Schwergewicht einer großen Überlieferung idealer Schätze besitzt, die eine lebendige geistige Macht fern von aller dogmatischen Herrschsucht darstellen.

Wollte jemand einwenden, der Verfasser dieser Zeilen rede mit dieser Behauptung pro domo, dem sei erwidert, daß es so ist, nur mit dem Unterschied, daß das Haus nicht im Sinne

des Engländers gefaßt wird, sondern in dem gut deutschen: das Haus als Teil des Ganzen, der, wenn nicht rechtlich, so doch geistig in diesem aufzugehen trachtet. Wir alle leben heute stärker und bewußter als je in der Liebe zum Vaterland. Nur diese Liebe ist es, welche die Frage auf die Lippen gedrängt hat: Kann die Herbartsche Pädagogik noch heute und in Zukunft etwas dem deutschen Volke und seiner Jugend bedeuten? Sie erhebt heute ihre Stimme nicht für sich, sondern für unser Volk.

Der große Krieg hat — wie soeben dargelegt — mit vielen Nichtigkeiten aufgeräumt. Die gewaltige Begeisterung der ersten Wochen hat das Volk wie nie zuvor zusammengeschweißt. Das Pflichtbewußtsein, das heute, nachdem die begeisterte Stimmung naturgemäß in ein ruhiges Fahrwasser eingelenkt ist, vorherrscht, bindet das Volk dauernd zusammen zu einer festen unzerstörbaren Masse, die nur einen Willen hat. Dieser Wille ist auf die Erhaltung der nationalen Gemeinschaft und ihres Kulturbesitzes gerichtet. Er durchdringt das gesamte Volk in allen Schichten, das damit in der Tat eine beseelte Gesellschaft geworden ist. Diese Beseelung schließt die höchsten Ideale in sich, die das Leben lebenswert machen. Sie stehen im Vordergrund als leuchtende Wahrzeichen, die den Weg bestimmen.

Herausgeholt aus den Tiefen der Menschenbrust verdrängten sie alles, was in den schweren Zeiten nicht Stich zu halten vermochte. Streitigkeiten unwichtiger Art, die eine lange Friedenszeit begünstigte, brachen in sich zusammen. Selbst tiefgehende Gegensätze religiöser, sozialer und politischer Art schienen ausgelöscht zu sein im Hinblick auf die große allgemeine Sorge, die alle gefangen nahm. Eine wundervolle Einheit, eine allgemeine innere Erhebung weit über die Alltäglichkeiten des Lebens hinaus! In dieser Erhebung traten die gewaltigen Landmarken des Volkstums mit größter Klarheit und Bestimmtheit in das Licht des Tages. Die religiöse Flamme, die bei vielen verloschen schien, flackerte auf und leuchtete in die Tiefen der Menschenseele hinein, dahin, wo das Gefühl des Verbundenseins mit der Weltseele, die den Sieg des Guten will, ihre Wurzeln

hat. Die zerstörende Macht des Zweifels, die dem kritisierenden Verstand entspringt, muß dem inneren Erlebnis gegenüber verstummen. Der Glaube siegt über den Intellekt und zwingt auch den Stolzesten auf die Kniee. In ihm ist die Kraft, die Entschlossenheit zum Ausharren, der alles überwindende Mut verankert. Hier in den Tiefen des Gemütes liegt, der Außenwelt oft verborgen, die Wucht der charakterfesten Persönlichkeit, die ihrem Gott vertrauend für das Gute sich einsetzt, für das Schöne schwärmt und für das Wahre kämpft. Mehr als je kommen heute die Eigenschaften zur Geltung, die den Menschen zu einem aufrechten, in sich geschlossenen, tatkräftigen, zielbewußten Wesen gestalten. Alle Schwächlinge, alle Dekadenten, faulige Früchte einer langen Friedenszeit, verkriechen sich in dem unbehaglichen Bewußtsein, daß sie nichts zu suchen haben in einer Welt, die sich darauf besonnen hat, was gesunde Kraft bedeutet.

Der Krieg, der „alles zum Ungemeinen erhebt", reinigt die Luft des Alltäglichen, Platten, Nüchternen, wie sie in Friedenszeiten sich in der menschlichen Gemeinschaft auszubreiten pflegt, wie ein Gewitter. Der Trieb zum Großen, Erhabenen, Ungewöhnlichen kann sich auswirken, ohne als Überspanntheit verspottet zu werden; das Bekenntnis zu religiösen und sittlichen Idealen kann vor aller Welt abgelegt werden, ohne als Rückständigkeit verlacht zu werden.*)

Der große Krieg ist unser Lehrmeister. Er scheidet das Echte von dem Minderwertigen, das Kraftvolle von dem Schwächlichen. In den gewaltigen Forderungen, die er an jeden stellt, zeigt sich, was an dem Einzelnen ist, was der Einzelne an Zuversicht, an Festigkeit, an Einsicht und Wille aufbringen, wie lange er durchhalten kann. Dabei macht sich das Übergewicht der geistigen Kräfte über die physischen geltend und predigt eine vernehmliche Sprache. Gewiß ist die körperliche Stärke willkommen; aber willkommener die Nervenkraft, deren Fäden in das geistige Gewebe hineinspielen und von hier aus

*) Vergl. W. Rein, im „Tag" Nr. 192, 1914.

die letzte Stütze erhalten. Robuste Naturen haben öfters versagt, weil ihnen das geistige Rüstzeug mangelte, und anscheinende Schwächlinge hielten durch, weil sie geistig und gemütlich viel zuzusetzen hatten. Aus allem aber leuchtet hervor: Was gibt im männermordenden Krieg den Ausschlag? Gottesgläubigkeit, Pflichtbewußtsein, Vaterlandsliebe, Mut und Energie, die alle Hindernisse überwindet. Wahrlich, die Tugend ist doch kein leerer Wahn und der Glaube an den Allmächtigen und Allgütigen kein Trugbild. Alle die Überklugen in unserem Volk, denen nichts verborgen ist, vor deren Augen die Fäden der Weltmaschinerie sich abspielen, wie das Räderwerk unserer Taschenuhr, sehen mit Bestürzung, daß jenseits alles Wissens Mächte wirksam sind, die so oft als idealistische Trugbilder, als Einbildungen menschlicher Schwächlichkeit verspottet, allein das Leben zu halten vermögen, wenn sonst alle Grundlagen wanken. Der Materialismus hat in den schweren Zeiten Bankerott gemacht, der Idealismus ist emporgestiegen. Von ihm getragen wird unser Volk zum Sieg geführt!

◇ ◇ ◇

III. Die Seelenfrage*)

Und nun betrachte man von diesem Hintergrund aus die Herbartische Pädagogik. Sie ist von Anfang an Vorkämpferin und Verfechterin eines Idealismus gewesen, der sich nicht in hohen Reden erging, sondern in möglichst klarer und nüchterner Weise eine Reihe von Grundsätzen herauszuarbeiten suchte, die das Leben der heranwachsenden Generation auf den rechten Weg zu stellen vermögen.

Zu diesen Grundsätzen dringt man durch Beantwortung des Problems vor, welche Stellung der Erzieher zur Seelenfrage einzunehmen habe. Das ist die Haupt- und Grundfrage, von deren

*) Vergl. O. Flügel, Die Seelenfrage. 2. Aufl. Cöthen, Schulze, 1890.

Beantwortung Geist und Aufgabe der Pädagogik abhängt. Sie hat im Laufe der Zeiten eine sehr verschiedenartige Beantwortung erfahren, verschiedenartig deshalb, weil die Untersuchung auf diesem Gebiet nicht mit einer logischen Beweisführung restlos abgeschlossen werden kann. Es gilt vielmehr, mit Hypothesen zu arbeiten und unter ihnen diejenige festzuhalten, welche mit den Tatsachen der inneren Erfahrung übereinstimmt und solche Befriedigung gewährt, daß sie zu einer bestimmten Lebensauffassung und schließlich zu einer festen Weltanschauung führt.

Daß die materialistische Weltanschauung für die Pädagogik nicht in Betracht kommen kann, ist von der Herbartischen Richtung mit aller Schärfe immer und immer wieder betont worden. Der Materialismus besteht hinsichtlich des Menschen in der Leugnung eines besonderen Seelenwesens und hinsichtlich des allgemeinen Weltzusammenhangs in der Leugnung eines schöpferischen Geistes. Das heißt positiv ausgedrückt: Der Geist wird für eine Eigenschaft, eine Wirkung oder eine Funktion des Leibes erklärt, die Bildung der Welt aber aus einem zufälligen Zusammentreffen der Elemente hergeleitet. Die Trostlosigkeit dieser Hypothese, die weder dem Denken noch dem Fühlen gerecht wird, schließt von vornherein, ganz abgesehen von den ethischen Folgerungen, die sich aus ihr mit Notwendigkeit ergeben, jede Berücksichtigung aus, um so mehr, da die wissenschaftliche Forschung über den psychologischen Materialismus längst hinweggegangen und zu Umbildungen gekommen ist, die allerdings zuweilen nur als eine Verschleierung der materialistischen Grundtendenz angesehen werden kann.

Dazu gehört die Annahme, daß das, was wir Seele nennen, nur Tätigkeit sei. Gegeben sind uns, so heißt es, Bewußtseinsvorgänge, die wir unvermittelt in uns wahrnehmen. Von ihnen aus schließen wir dann auf einen Träger derselben. Aber dieser Schluß sei nicht notwendig. Wir könnten uns an den Tatsachen des Bewußtseins genügen lassen und würden, indem wir dies tun, nicht verführt, in das Gebiet der Metaphysik überzugreifen und den Boden der Erfahrung zu verlassen.

Dies geschehe aber, sobald wir die Frage nach dem Träger der psychischen Erscheinungen aufwerfen und ihr nachgehen.

Der Psychologe mag diesen Standpunkt, der sein Forschungsgebiet eng zu umgrenzen bestrebt ist, im Interesse seiner Untersuchungen in enger Verbindung mit physiologischen Arbeiten, einnehmen. Dem Pädagogen aber, dem die Erziehung der Jugend anvertraut ist, kann dieser Standpunkt nicht genügen, weil er zu den Weltanschauungsfragen vorzudringen sich genötigt findet, um seiner gesamten Tätigkeit eine abschließende Grundlage zu verschaffen. Er hält den Schluß von den psychischen Erscheinungen aus auf einen Träger derselben für durchaus notwendig, da hier der Schlüssel zur Lebensauffassung und Weltanschauung liegt, überdies eine gewisse Denknotwendigkeit uns zwingt, einen Träger des Seelenlebens anzunehmen. Es genügt nicht, nur Tätigkeit zu setzen. Denn man ist genötigt, weiter zu fragen, wessen Tätigkeit ist gemeint? Ist eine Tätigkeit denkbar ohne ein reales Wesen, das tätig ist? Ist z. B. eine Assoziation von Vorstellungen möglich ohne ein reales Wesen, in welchem und durch welches sie vereinigt werden? Will man das Wesen der Seele gänzlich im Tun aufgehen lassen, dann geht das einheitliche Subjekt verloren, das die seelischen Tätigkeiten ausübt und sie in die Einheit seines Wesens zusammenfaßt.*) Es ist Tatsache, daß da, wo ein Gedanke sich regt, ein Gefühl keimt, ein Willensentschluß zur Tat reift, es immer mit dem Bewußtsein der Zugehörigkeit dieser psychischen Vorgänge zu dem Ganzen geschieht. Es ist eine nicht wegzuleugnende Einheitlichkeit sämtlicher inneren Vorgänge vorhanden, die auf einen zentralisierenden Mittelpunkt, auf das Ichbewußtsein, bezogen werden. Diese Einheitlichkeit setzt einen Träger, eine Seelensubstanz, voraus, denn ohne sie schweben sie gleichsam in der Luft, ohne sie fehlt der einheitliche Zusammenhang des seelischen Lebens. Die Seelensubstanz ist das Beharrliche, das Bleibende, an der die Vorgänge wechseln.

*) Vergl. O. Flügel, Zeitschrift für exakte Philosophie. XV. Bd., S. 293.

Sie ist ein unausgedehntes, darum unteilbares Wesen von spezifisch geistiger Natur.

Dies die Auffassung Herbarts, der die Seelensubstanz bekanntlich als „Seelenreal" kennzeichnet und ihr Wesen charakterisiert, soweit es durch Spekulation erschlossen werden kann. Er stellt sich damit auf den Boden einer Philosophie, die gegenüber der Hypothese des absoluten Werdens sich zum Sein bekennt. Die wissenschaftliche Pädagogik kann keinen anderen Standpunkt einnehmen, wenn sie auch die Metaphysik in Herbartischem Gewand ablehnen mag, da sie nur von diesem Standort aus zu einer idealistischen Lebens- und Weltauffassung vordringen kann. Was eine solche für die Jugenderziehung zu leisten vermag, haben die vergangenen Zeiten schon eindringlich genug gelehrt; die heutigen Tage aber schreiben mit ehernem Griffel die Züge von der Kraft des sittlichen Charakters, der auf religiöser Grundlage ruht, nieder.

Die Entscheidung ist zwischen der Philosophie des Seins und der des Werdens zu fällen. Letztere Richtung konnte in dem naturwissenschaftlichen Zeitalter, das unter der Herrschaft des Begriffs der Entwicklung stand, leicht das Übergewicht erhalten und die Wahrheit für sich beanspruchen. Aber der Rückschlag ist nicht ausgeblieben. Man besann sich auf die Widersprüche, die in der Annahme eines absoluten Werdens liegen, so anziehend der Gedanke sein mag, das gesamte Universum, die Weltseele mit eingeschlossen, sich in einer steten Veränderung und Umbildung vorzustellen. Wer die Gottheit aber in einer steten Veränderung begriffen wähnt, entkleidet sie damit ihrer Göttlichkeit. Wer mag sich einem Freunde anvertrauen, von dem er voraussetzt, daß er an jedem Tag ein anderer sein wird? Die Annahme eines absoluten Werdens enthält geradezu etwas Widersinniges in Erinnerung daran, daß die Voraussetzung alles Geschehens das Seiende ist. Wäre nichts, so würde auch nichts geschehen. Gäbe es keine Seelensubstanz, so gäbe es auch keine psychischen Tätigkeiten. In jedem einzelnen Akt ist das ganze Wesen nach seiner Qualität tätig. Die Tätigkeit

ist nichts anderes als eine Äußerung oder Betätigung des Wesens selbst, dessen Aktualität in dem Reichtum der geistigen Erscheinungen und Entwicklungen sich immer von neuem bezeugt und in den ursprünglichen und erworbenen Anlagen sich kundgibt.

◇ ◇ ◇

IV. Die absolute Ethik

Damit erhält die Herbartische Pädagogik eine psychologische Grundlage, die sich als tragfähig erwiesen hat und noch erweist, weil sie die Möglichkeit eines weiteren Ausbaus in sich trägt. So bedeutungsvoll sie für die gesamte erzieherische und unterrichtliche Tätigkeit auch sein mag, so wird sie doch weit übertroffen durch das ethische Fundament, das ihr zugrunde liegt. Dies ist so fest, daß es alle Zeiten zu überdauern vermag. Dafür legen unsere Tage erneut Zeugnis ab. Hierauf ist vor allem Gewicht zu legen. Denn so hoch die modernen pädagogischen Strömungen auch eingeschätzt werden mögen, der Vorwurf kann ihnen nicht erspart werden, daß sie wesentlich auf psychologischen Bahnen liefen und die ethische Betrachtung vernachlässigten. Die Überordnung des künstlerischen Moments der Bildung über das wissenschaftliche, die Ersetzung der Buchschule durch die Arbeitsschule, die Erfassung der Kindesnatur durch die sogenannte experimentelle Pädagogik — all das ging an der ethischen Grundlegung mit geschlossenen Augen vorüber. Ja inmitten der verwirrenden Vielgestaltigkeit und Gegensätzlichkeit des modernen Lebens wurde sogar die Frage aufgeworfen, ob überhaupt ein einheitliches Ziel der Erziehung möglich sei. In dieser Frage flackerte der moderne Kampf eines ungezügelten Individualismus in Weltbetrachtung und Lebensauffassung gegen die Mächte der Autorität auf. Ganz der Herrschaft eines naturwissenschaftlichen Zeitalters hingegeben, übersah man, daß die Naturwissenschaften wohl die Aufgabe haben, die Gesetze der sinnlichen Welt zu erforschen, daß sie aber die Frage, was diese

Welt bedeute, woher sie komme und wozu sie da sei, niemals beantworten könne. Hier setzen die Geisteswissenschaften ein; unter ihnen führend die Ethik.

Diese Führung hat die Herbartische Pädagogik festgehalten. In der Anerkennung überindividueller Werte konnte sie dem Einzel- und dem Gesamtleben Sinn, Kraft, Festigkeit und Ordnung verleihen und ein Reich der Freiheit aufrichten.*) Gegenüber modernen Darstellungen der Ethik, die dem Relativismus weitgehende Zugeständnisse machen, zeichnet sich Herbarts praktische Philosophie durch die Sicherheit und Klarheit des idealistischen Standpunktes aus, die sie vorzüglich befähigt, der Pädagogik eine unumstößliche Grundlage zu bieten und alle Versuche abzuweisen, die Strenge und Hoheit des Ideals zugunsten praktisch-utilitaristischer oder gar eudämonistischer Tendenzen abzuschwächen. Ausgehend von den Tatsachen des sittlichen Bewußtseins gewinnt sie eine realistische Grundlage, von der aus sie in streng logischer Beweisführung zu Musterbegriffen aufsteigt, in denen die idealen Forderungen des Einzel- und des Gemeinschaftslebens zusammengefaßt sind. Damit ist der Erziehung ein klares Bild umschrieben, das sie als höchsten Zielpunkt ihrer Tätigkeit aufstellen und verfolgen kann. Die Einzelpersönlichkeit soll ihren höchsten erreichbaren Wert erhalten innerhalb einer Gemeinschaft, die als Kulturgesellschaft dem gleichen Ideale huldigt und ihre Verwirklichung anstrebt. Individual- und Sozialpädagogik werden dadurch in einer höheren Einheit zusammengefaßt.**) Der sittliche Charakter auf religiöser Grundlage ist das Kunstwerk, das die Erziehung in der Einzelpersönlichkeit herbeizuführen bestrebt ist; die beseelte Gesellschaft, die nationale Vereinigung der Charaktere, eine Angelegenheit der Staatspädagogik oder inneren Politik. Damit

*) Vergl. W. Rein, Grundriß der Ethik. 4. Aufl. Osterwieck, Zickfeldt.

**) Vergl. die Mitteilungen aus dem Verein der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen. 44 Hefte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Ebenda die Berichte „Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena". 15 Hefte.

ist die Pädagogik im engeren Sinne dem größeren Ganzen eingeordnet und ihre Stellung im Haushalt des Volkes fest und sicher umschrieben. Ihr idealer Charakter verbietet ihr, das sei besonders noch hervorgehoben, einer weit verbreiteten Auffassung zu folgen, die annimmt, daß das Sittliche in der Gewinnung von Kulturwerten bestehe. Dieser Standpunkt ist sehr anfechtbar, weil unter den Kulturwerten keine Rangordnung aufgestellt wird. Es kommt aber nicht darauf an, daß der Mensch arbeitet, sondern vielmehr darauf, worauf seine Arbeit gerichtet ist und mit welcher Gesinnung er sie leistet. Werte schaffen ist gewiß etwas Rühmliches. Verstand und Energie verbinden sich zu glanzvollen Taten. Und doch steht im Hintergrund die große Frage, ob die Werte denn alle gleichmäßig wertvoll seien; ob nicht äußere und innere Werte unterschieden werden müssen und ob nicht den inneren Werten, unter denen die religiösen und sittlichen am höchsten stehen, die Führung zuerkannt werden müsse. Was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt mit sogenannten Werten erfüllte, und litte doch Schaden an seiner Seele! Der Energismus, der die Aufgabe des Menschenlebens in der Arbeit, im Werteschaffen sieht, ist nur zu sehr geeignet, das Wesen des Sittlichen zu verdunkeln. Diese Richtung hängt offenbar mit der Tatsache eng zusammen, daß unser Volk in den letzten vier Jahrzehnten seine Kraft ins Werteschaffen hineingelegt hat. Der große Krieg hat aber mit einem Schlag die moralischen Grundwurzeln unsers Volkes aufgeweckt und lebendig gemacht und sie von neuem siegreich in den Vordergrund gestellt.

Das ist es aber, was die Herbartische Pädagogik von jeher verfochten hat. Sie hat immer betont, daß eine moderne Ethik, wenn sie überhaupt normativ sein und keine bloße Interpretation der jeweiligen wandelbaren Sittlichkeit geben will, das Bestreben haben muß, die Grundzüge des Sittlichen in ihrer Unwandelbarkeit und Festigkeit darzustellen, sei es in der Form der Pflicht-, der Tugend- oder der Ideenlehre. Es gilt die großen Landmarken der Moral, wie sie im Gewissen, im

sittlichen Bewußtsein der Besten aller Völker untrüglich hervortreten, so klar und scharf hinzustellen, wie es in großen Zeiten unsers Volkes geschehen ist und auch jetzt wieder geschieht. Die falschen Propheten, die in Friedenszeiten ihre Dialektik spielen lassen, treten von selbst ins Dunkel zurück. Die neue Zeit, die heraufzieht, muß dafür sorgen, daß sie dort bleiben und mit ihren relativistischen Erweichungen sich nicht in den Vordergrund schieben, weil sie die Gesundheit des Volkes zu untergraben drohen. Wer von sittlichen Idealen spricht, aber zugleich annimmt, daß sie wandelbar seien, drückt sie zu wertlosen Relativitäten herab, deren Postulate verlacht werden. Was soll die Erziehung z. B. mit „überindividuellen Willenseinheiten" anfangen, die jeden Tag umgestoßen werden und durch neue Strömungen ersetzt werden können? Die moderne Ethik bildet mit ihrer Überspannung des Entwicklungsgedankens und ihrem Trugbild des ewigen Werdens eine große Gefahr für unser Volksleben. Der große Krieg hat sie zum Glück beseitigt. Er hat die höchsten bleibenden Werte für Einzel- und Gemeinschaftsleben hochgehoben und die großen Gedanken des Freiherrn vom Stein dem deutschen Volk ins Bewußtsein gehämmert: Ein Volk wird nur erhalten durch die Tugenden, durch die es groß geworden ist. In Ansehung dieser Wahrheit soll jeder Deutsche in sittlichem Sinn gut konservativ sein. Dann mag er seinem Fortschrittsdrang nachgeben, soviel er will. Nur die starken sittlichen Grundlagen, deren übersinnliche Realität so fest steht, wie ein mathematischer Lehrsatz, soll er beibehalten und nicht durch falsche Propheten daran rütteln lassen. Die Herbartische Pädagogik hat keine Veranlassung, ihre ethischen Grundlagen etwa einer Revision zu unterwerfen. Im Gegenteil. Die große Zeit, in der wir leben, erweist sie abermals als untrügliche Fundamente des persönlichen wie des Gemeinschaftslebens, von deren Kraft und Wirksamkeit das Glück unseres Volkes in alle Zukunft hinein abhängt.

◇ ◇ ◇

V. Die innere Wandlung

Hieran gilt es festzuhalten, um so mehr, als man jetzt schon geschäftige Stimmen vernimmt, die von einer vollständigen inneren Wandlung Deutschlands sprechen. Dies kann leicht in die Irre führen, die Geister verwirren und von dem wegleiten, was not tut.

Wir müssen uns hüten, in Übertreibungen und Überschwenglichkeiten bei der Ausmalung des künftigen Deutschlands zu verfallen. Das Erwachen aus solchen Träumerein wäre zu schmerzvoll. Von den großen Gedanken und den weiten Aussichten würde wenig übrigbleiben, ja die Ernte würde in Frage gestellt werden, wenn wir ins Bodenlose schweifen und Erwartungen eines neuen Deutschlands reifen ließen, die sich nicht erfüllen können.

Übertreibungen sind es, wenn es heißt: Das Deutschland, in dem wir geworden, sei versunken wie ein ausgeträumter Traum. Eine gewaltige Wende der Zeiten kündige sich an, die Geburt eines noch nie Dagewesenen. Unsere Zukunft baue sich auf dem Boden eines anderen Deutschland auf. Ein Abgrund von kaum abschätzbarer Breite gähne zwischen ehemals und künftig. Es beginne ein Leben auf neuen Voraussetzungen in einer neuen Luft. Das alte Deutschland müsse in einen Schmelztiegel geworfen und umgeschmolzen werden, auf daß ein neues Deutschland erstehe.

Auch wir hoffen auf ein neues Deutschland, aber in dem bestimmten Sinne, daß das neue Deutschland vor allem an den Grundlagen der ewigen, zeitlosen Werte festhält, deren Kraft zu den heutigen Erfolgen geführt hat. Im Hinblick auf diese scheint der Schrei nach einem ganz neuen Deutschland unberechtigt. Er klingt zu sehr nach Reklame, die ein neues Stichwort braucht. Dem gegenüber gilt es die Besinnung zu bewahren; die Besinnung auf das Gute und Wahre, das tief im deutschen Wesen verankert ist. Das hat keinen Schmelztiegel nötig, um umge-

schmolzen zu werden; es will bleiben, wie es ist; es braucht nur freie Bahn für die Durchdringung der Wirklichkeit. Das neue Deutschland ruht auf den Schultern des alten. Der Neu-Idealismus ist kein andrer und kann seinem Wesen nach kein andrer sein, als der von den Großen unseres Volkes, von Kant, Schiller, Fichte, Herbart u. a., verkündet worden ist. An diesen Grundlagen gilt es festzuhalten. Sie werden sich stark genug erweisen, um für eine neu aufsteigende Zeit mit neuen Bedürfnissen und neuen Aufgaben die rechten Wege zu öffnen und zu führen.*)

So behält die Herbartische Pädagogik ihren konservativen Zug, der sich leicht und sicher in eine glückliche Verbindung mit reformatorischen Gedanken und Vorschlägen bringen läßt. Die Geschichte des 19. Jahrhunderts legt Zeugnis dafür ab, daß die Pädagogik, die sich an Herbart orientiert, in keiner Weise rückständig, verkalkt und unfähig sich gezeigt hat, auf notwendige Fortschritte einzugehen und ihnen die rechte Stellung zu geben. Im Gegenteil. Sie ist sogar in vielen und wichtigen Dingen neuen Gedanken vorausgeeilt, hat sie vorbereitet und eingeleitet. Dies soll nicht zu ihrem Lobe gesagt werden; es soll nichts weiter sein als eine Feststellung der Wahrheit Unwissenden, Ungläubigen und Vergeßlichen gegenüber.

Unsere Aufgabe ist es nun, diese Wahrheit an einigen bemerkenswerten Beispielen aufzuzeigen. Dabei halten wir uns der Klarheit wegen an die beiden Hauptbegriffe, Bildungswesen und Bildungsarbeit, welche zwei große Gebiete der Pädagogik nach vorausgegangener Grundlegung sachgemäß voneinander scheiden.

*) Vergl. W. Rein, im „Tag", 1915, Nr. 32. — Dr. E. Schultze, Was verbürgt den Sieg? Leipzig, Hirzel, 1915. — Dr. L. Heyde, Der Krieg und der Individualismus. Jena, G. Fischer, 1915. — Dr. W. Heinecker, Das Problem der Schulorganisation usw. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1913.

◇ ◇ ◇

VI. Die nationale Einheitschule

Herbart ist bekanntlich ein Nachfolger Pestalozzis.*) Als solcher ist er ein Vertreter des Familienprinzips. Mit dem großen Schweizer ist er von der Wahrheit durchdrungen, daß die Zellen des Gemeinschaftslebens, die Familien, gesund und stark erhalten werden müssen, wenn das Volk gesund und stark sein soll. Dieses Grundprinzip der Volkserziehung äußert seine Wirkung nach verschiedenen Seiten. Es greift tief in die Volkswirtschaft mit der Frage der Wohnungsverhältnisse und der Bodenreform**) ein, eine Frage, die zugleich von weittragender pädagogischer Bedeutung ist, aber vor allem eine grundlegende Rolle in der Theorie der Schulverfassung spielt. Diese Theorie, in der sozialpolitische, ethische und pädagogische Untersuchungen zusammenlaufen, ist auf dem Boden der Herbartischen Pädagogik so weit ausgebaut worden, daß sie für die Schulgesetzgebungen unserer Staaten wertvolle Hilfe leisten konnte und auch weiterhin zu leisten vermag, weil jetzt erst die Zeit gekommen ist, ihre Tragweite und Tiefe zu erkennen.***)

Von der Theorie der Schulverfassung aus ist der Weg in das Problem der nationalen Einheitschule gewiesen. Es tritt in den berühmten Reden an die deutsche Nation von Fichte uns entgegen, deren Einfluß zu praktischen Vorschlägen des Kultusministeriums in Berlin unter Wilhelm v. Humboldt sich verdichtete. Auch Herbart hat dieses Problem bereits gesehen, wenn er es auch nicht ausführlich verfolgt und dargelegt

*) Vgl. Th. Wiget, Pestalozzi und Herbart. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 23. und 24. B. Dresden, Schambach. — J. Ulmer, Die Selbsttätigkeit des Menschen in der Pädagogik Pestalozzis. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1915.

**) Vergl. W. Rein, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 45. Bd. S. 246 ff.

***) Es sei an die Schriften von Mager (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]) und Dörpfeld erinnert. (Gesamtausgabe, Gütersloh, Bertelsmann.)

hat. Seine Nachfolger haben es aufgegriffen und der Lösung näher geführt, und zwar durch eine Vereinigung, die unter dem Namen des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" seit 1868 wirksam ist. Hier spiegelt sich die nationale Einheitschule zunächst in einem Zusammenschluß pädagogisch begeisterter Erzieher und Lehrer sämtlicher Schulen unseres Vaterlandes wieder; eine Union persönlicher Art, die aber eine Voraussetzung für die einheitliche organisatorische Durchführung unseres Bildungswesens bedeutet. Die Grundlagen hierfür sind gelegt worden. Ihre weitere Behandlung und Durchführung ist eine Aufgabe der Zukunft. In Zeiten nationalen Aufschwungs, wie wir sie heute erleben, beansprucht die Idee der nationalen Einheitschule erhöhte Bedeutung, zumal die Hoffnung auf Verwirklichung der von der Herbartischen Pädagogik entwickelten Pläne nicht ausgeschlossen erscheint. Diese fußen auf dem sicheren Boden der geschichtlichen Entwicklung und schreiten von da aus zu Reformen. Denn sie ist überzeugt, daß nur eine Realpolitik unser Schulwesen vorwärts bringen kann, d. h. eine Politik, welche die historische Entwicklung nach ihren berechtigten Bestandteilen würdigt und von da neue, erstrebenswerte Zielpunkte gewinnt, um den Verhältnissen einer neuen Zeit gerecht zu werden.*) Es sei dies etwas weiter ausgeführt, um an diesem Beispiel die innere Verkettung des konservativen und des reformatorischen Standpunktes aufzudecken.

Volle Einigkeit wird unter Staatsmännern und Pädagogen herrschen, wenn gefordert wird, daß unser Bildungswesen so eingerichtet werde, daß es die höchste persönliche und nationale Kraftentfaltung gewährleiste. Es wäre Torheit, zu leugnen, daß es bisher schon diese Aufgabe, wenn nicht in vollem Maß erfüllt, so doch annähernd erreicht hätte. Denn die gewaltige Anstrengung, die zur Wiederaufrichtung des Reichs geführt, und die staunenswerte Entwicklung, die namentlich die wirtschaftliche Entwicklung in Industrie und Technik seitdem gewonnen hat,

*) Vergl. W. Rein, Die nationale Einheitschule. Osterwieck, Zickfeld, 1913.

endlich die großartige Kräfteentfaltung der letzten Zeit, all das ist doch auf Grund und mit Hilfe der Volksbildung geleistet worden. So ganz unzulänglich muß doch die alte Schule, auf die von den Reformern der vergangenen Tage so viel Steine geworfen worden sind, nicht gewesen sein. Aber allerdings, ein Vorwurf kann ihr nicht erspart werden: sie war kein organisches Gebilde, d. h. die einzelnen Schulgattungen arbeiteten zum Teil getrennt nebeneinander, ja zuweilen wohl gegeneinander. Die höchst unerfreulichen und unfruchtbaren Kämpfe zwischen den „Humanisten" und „Realisten", die nun zum Glück längst hinter uns liegen, nachdem die Gleichberechtigung der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen ausgesprochen worden war, legen Zeugnis davon ab. Die sachliche Trennung der Schulgattungen führte bekanntlich auch zu scharfen persönlichen Scheidungen zwischen denen, die an der Bildung unserer Jugend arbeiten. Es wurde ein verwerflicher Egoismus in den einzelnen Lehrerklassen ausgebildet, der zu einer schroffen gesellschaftlichen Trennung Veranlassung gab und zu mancherlei Einbildungen und gegenseitigen Überhebungen führte.

Die sachliche Scheidung der Schulkategorien und die persönliche Absonderung der Lehrergruppen kann gewiß nicht als Ideal angesehen werden. Denn sie gewährt nach außen hin das Bild der Zerrissenheit des Zusammengehörigen, und nach innen führt sie unnützen Verbrauch von Arbeit und Lähmung nützlicher Kräfte mit sich. Daher müssen zwei Forderungen erhoben werden: 1. Einrichtung eines organisch gegliederten Bildungswesens; 2. Gewinnung eines einheitlichen Lehrerstandes.

Über den ersten Punkt dürfte eine Einigung im allgemeinen schnell zu gewinnen sein, wenn man auch bei der Durchführung im besonderen hie und da abweichen mag. Sie kann auch deswegen leicht herbeigeführt werden, weil man hierin auf große Vorbilder sich berufen kann. Sie liegen allerdings hundert Jahre zurück. Aber das tut in diesem Fall nichts. Ja, das Gewicht dieser Vorbilder ist besonders stark, weil sie an der Spitze der Nation standen. Die Einheitschule sollte unter

Führung des größten preußischen Kultusministers von oben her durchgeführt werden. Aber die Zeit war noch nicht reif. Heute wird die Bewegung von unten, aus der Masse des Volkes und der Lehrenden, hervorgehen, so daß die oberen Instanzen nur zu folgen brauchen.

Beide Bewegungen aber, die von 1813 und die von heute, sind getragen von nationaler Begeisterung. Hier liegt der Hauptstützpunkt der Forderung einer nationalen Einheitschule: Ein Volk, eine Schule! Die nationale Begeisterung flaute bekanntlich nach den Freiheitskriegen nur zu bald ab und wurde von reaktionären Strömungen nur zu rasch unterdrückt. Damit war auch die nationale Einheitschule, dieser großgedachte Plan des preußischen Ministeriums, beiseitegeschoben. Heute stehen wir abermals unter dem Eindruck einer starken nationalen Bewegung, die weit mehr in die Tiefe und in die Breite geht wie damals. Wir Deutsche sind ein Weltvolk geworden, das in sich geschlossen fest gegründet ist. Neue, gewaltige, nationale Ziele werden sich für das 20. Jahrhundert auftun. In ihnen müssen sich alle Kräfte zusammenballen! Und diese Ziele fordern mit innerer Notwendigkeit eine Neuorientierung unseres gesamten Bildungswesens auf Grund der Forderung der nationalen Einheitschule.

Es kommt hinzu, daß nicht nur die nationalen Strömungen, sondern auch die sozialen Gemeinschaftsgefühle in unserer Zeit kräftiger sich regen als zuvor. Letztere wenden sich gegen die oben gezeichneten sachlichen und persönlichen Spaltungen. Das Gefühl der Zusammengehörigkeit trotz mancherlei berechtigter und notwendiger Unterschiede im einzelnen ist stärker entwickelt, als je. Daher die Forderung, die Schulgattungen in einen organischen Zusammenhang zu bringen und die Lehrergruppen einander zu nähern. Diese Gedanken sind heute so lebendig geworden, daß sie nicht wieder verschwinden und trotz aller Widerstände sich behaupten und durchsetzen werden.

Nur werden die kommenden Zeiten zunächst dazu verwendet werden müssen, um volle Klarheit über die Wege zu gewinnen, die zur Verwirklichung der nationalen Einheitschule führen.

Auch hier geht der sichere Weg vom Gegebenen aus zum neu zu Schaffenden. Gegeben ist uns die Dreischichtung der nationalen Kulturarbeit in ein unteres, mittleres und oberes Gebiet mit fließenden Grenzen. Daher die Dreiteilung des Fach- oder Berufsbildungswesens, das in Deutschland im Laufe des 19. Jahrhunderts zu immer feinerer Durchbildung gebracht wurde. Daher ferner die Dreiteilung des Erziehungsschulwesens, wie wir es im Volksschulwesen mit achtjährigem Gang, im Mittelschulwesen (Lyzeum, Realschule) mit zehnjährigem und im höheren Schulwesen (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) mit zwölfjährigem Lehrgang vorfinden.*)

Von hier aus muß die Frage erhoben werden: Auf welche Weise können diese drei Teile in einen inneren organischen Zusammenhang gebracht werden, so daß sie nach außen hin den Eindruck eines großen, geschlossenen Lehrsystems hervorrufen und nach innen hin sich gegenseitig in die Hand arbeiten?

Die historische Entwicklung gibt uns bereits die Antwort hierauf. Sie zeigt uns Beispiele, wie die höheren Stufen aus einer gemeinsamen Grundschule herauswachsen. Diese Beispiele sind festzuhalten. Denn die Einheit nach außen und innen wird wohl am besten zunächst dadurch gewährleistet, daß eine Stufe aus der anderen hervorgeht, und daß alle aus einer gemeinsamen Grundwurzel sich erheben. Nun haben wir namentlich in Süddeutschland bereits die Grundschule in Wirklichkeit durchgeführt: die allgemeine deutsche Volksschule; in den Reformschulen nach Frankfurter System aber besitzen wir eine allgemeine Grundschule für die höheren Schulen in dem sechsjährigen Unterbau.

Es gilt nun, diese beiden Ergebnisse zusammenzubinden und dementsprechend die Forderung einer Grundschule mit sechsjährigem Lehrgang für alle Kinder zu erheben. In dieser Grundschule, der allgemeinen Volksschule, werden die Elemente unserer deutschen Bildung vermittelt, auf denen dann weitergebaut

*) Näheres hierüber siehe in Reins Pädagogik usw. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

wird. Der Weiterbau tritt mit einer Verteilung der Kinder im 12. Lebensjahr ein, weil sich bis dahin mit einiger Sicherheit über die natürliche Beanlagung urteilen läßt, anderseits die Aufgaben der Fachschulen ins Auge gefaßt werden müssen, die den Zwecken der Kulturarbeit des Volkes dienen. Diese Aufteilung richtet sich am einfachsten nach den gegebenen Schulentwicklungen. Es kämen demnach drei Gruppen in Betracht: 1. die höheren Stufen der Volksschule mit den betreffenden Fortbildungsschulen; 2. die Realschule, die durchweg zu einer vierjährigen Anstalt ausgebaut werden müßte, sowie das Lyzeum, das jetzt schon einen zehnjährigen Kursus besitzt; 3. die höheren Schulen mit sechsjährigem Kursus (Frankfurter System). Die Einheitlichkeit des nationalen Schulsystems besteht demnach 1. in der Durchführung der allgemeinen Schulpflicht vom 6. bis 18. Lebensjahr für Knaben und Mädchen; 2. in der Einführung einer sechsjährigen Grundschule; 3. in der Anerkennung des Grundsatzes, daß die Begabung für den Besuch der drei Schulgruppen, die sich an die Grundschule anschließen, maßgebend sein soll.

Eine solche organische Fortbildung unseres Schulwesens würde die nationale Einheitschule verwirklichen. Ihr soll nun ein einheitlicher Lehrerstand dienen. Was ist darunter zu verstehen? Nicht etwa ein Lehrstand in dem Sinn, daß alle Lehrer und Lehrerinnen den gleichen Bildungsgang durchlaufen müßten, so wenig wie wir unter der nationalen Einheitschule nicht eine einzige gleichartige Schule, sondern ein System von Schulen verstehen. Die Einheitlichkeit des Lehrerstandes muß darin gesehen werden, daß alle Glieder dieses Standes, Lehrer der Gymnasien, der Realschulen, der Mädchenschulen, der Volksschulen usw., sich als zusammengehörige Glieder eines großen Lehrkörpers fühlen, dem die Sorge für die heranwachsende Generation anvertraut ist. Die Einheitlichkeit des Lehrstandes aber wird durch die pädagogische Grundstimmung gewährleistet, die in jedem einzelnen Glied herrscht. Die einzelnen Fachstudien reißen die Lehrerschaft auseinander. Alle Spezialgebiete trennen. Der Zu-

sammenhalt kann nur von der Wissenschaft gegeben werden, die allen Lehrenden gemeinsam ist und alle zusammenzubinden vermag. Das ist die Pädagogik. Sie hat dafür zu sorgen, daß ein einheitlicher Lehrstand in unseren Schulen tätig ist, der, ethisch und wissenschaftlich hochstehend, durch psychologische Vertiefung in das Wesen der menschlichen Seele, durch tiefgehendes Interesse für die Probleme der Jugenderziehung und durch heiße Liebe zu unserem großen Vaterland der heranwachsenden Jugend sichere Führung gewährt. Die Schätzung des Lehrers soll nicht davon abhängen, wo er lehrt, sondern allein davon, wie er seinen Beruf erfüllt. Halten wir diesen Standpunkt fest, so ist allerdings der Schwerpunkt der Ausbildung in die pädagogische Ausrüstung zu legen, aber gar nicht darauf, daß die gleichen Wege von allen beschritten werden müßten. Vor einer solchen mechanischen Auffassung ist dringend zu warnen! Die Ausbildung des Volksschullehrers bedarf eines anderen Ganges als die des Gymnasiallehrers. Daß ersterem auch die Universitäten geöffnet sein sollten, wird theoretisch nicht mehr bestritten; eine Reihe deutscher Staaten haben die praktische Folgerung bereits gezogen, andere werden sie nach dem Krieg ziehen. Aber daß die Universitäten an Stelle der Lehrerseminare die gesamte Ausbildung des Volksschullehrers übernehmen müßten, ist eine Forderung, die weder dem Wesen der Volksbildungsarbeit, noch dem Charakter unserer Universitäten entspricht. Letztere sollen der Fortbildung des Volksschullehrers dienen, aber dessen gesamte Ausbildung zu übernehmen, dazu sind sie nicht geeignet und nicht berufen.

Die Hauptsache bleibt, daß die sozialen Verhältnisse in Bildungsfragen nicht den Ausschlag geben dürfen. Es muß allgemein Überzeugung werden, daß weder der Stand noch der Geldbeutel der Eltern bestimmend sein dürfen in der Wahl der Schule, sondern allein die Begabung des Kindes. Es heißt wirklich Wasser ins Meer tragen, wenn man darüber noch ein Wort verlieren sollte, daß die Kulturarbeit eines Volkes am besten nicht durch die Reichsten, nicht durch die Vornehmsten,

sondern durch die Tüchtigsten gefördert wird. Die Tüchtigkeit hängt aber nicht von äußeren, sondern allein von inneren Bedingungen ab: von dem Reichtum und der Kraft inneren Lebens, von dem Schatz, den eine gütige Vorsehung dem einzelnen in die Wiege gelegt hat. Kommt Besitz und hoher Stand dazu, dann sind die Wege zum Aufstieg geebnet, der dem Begabten aus den unteren Schichten oft so schwer wird und besonders deshalb schwer, weil wir die nationale Einheitschule noch nicht haben, das heißt ein Schulsystem, das sich nach dem Prinzip der individuellen Begabung richtet und einen organischen Bau darstellt.

Die sozialen Verschiedenheiten dürfen in der nationalen Einheitschule keine Rolle spielen, so wenig sie in der gewaltigen Heeresorganisation, die ein Volksheer darstellt, Berücksichtigung finden. Anders steht es aber mit den konfessionellen Gegensätzen, mit denen wir in unserm Volk zu rechnen haben.

Will die nationale Einheitschule, über die konfessionellen Rücksichten hinweggehend, die zwangsweise Einführung der unechten Simultanschule herbeiführen, die die Kinder im Religionsunterricht auseinander nimmt, so bedeutet dies die Herabdrückung der Schule zu einer Wissensfabrik und eine Unterdrückung der Gewissensfreiheit. Die Herbartische Pädagogik hat dem nicht zustimmen können, weil sie ihren Grundsätzen getreu die Gewissensfreiheit vertritt. Diese gebietet unbedingte Freiheit in religiösen Dingen für Eltern, Lehrer und Schüler. Die nationale Einheitschule kann nach diesem Grundsatz einen sehr verschiedenen Charakter annehmen. Sie kann konfessionell sein, wenn die betreffenden Schulgemeinden sich dafür entscheiden; sie kann auch als Simultanschule auftreten, wo es die Familien beschließen, und zwar in echter und unechter Form.

Die nationale Einheitschule bestimmt den äußeren Rahmen, in dem die Erziehungsarbeit verläuft. Freiheit dagegen ist dem Geist zu geben, der in ihren Räumen waltet. Daß er durchaus national sei, ist selbstverständlich, weil das Volk auf dieser Grundlage ruht, weil in dem nationalen Geist sich Katholiken

und Protestanten vereinigen, wie das in herrlicher Weise unsere Tage zeigen. Das Vaterland, die gemeinsame Mutter, über alles! Das Volkstum, der heimische Boden, die Muttersprache allem voran! Hierin Einheit und Geschlossenheit. Ebenso darin, daß ein sozialer Geist die gesamte Schulgemeinde trägt und innerlich zusammenschließt. Aber Freiheit für die religiöse Überzeugung! Hier Zwang auflegen wollen, heißt, die nationale Einheitschule zu einer unerträglichen Zwangsanstalt machen, der die höheren und feineren Gefühle des Gemütslebens sich widersetzen.

Deshalb wollen wir alle Kräfte daransetzen, daß die nationale Einheitschule in ihrem äußeren Aufbau überall verwirklicht, für ihre Innenarbeit aber dem Genius der persönlichen Gewissensfreiheit weiter Spielraum gelassen werde. Wenn der Friede wiedergekehrt ist, dann wird die Aufgabe, die nationale Einheitschule zu schaffen, sich nicht abweisen lassen. Die Herbartische Pädagogik hat die Vorarbeiten dazu geleistet und sich dadurch als durchaus zeitgemäß und lebenskräftig erwiesen.

◇ ◇ ◇

VII. Die Lehrerpersönlichkeit

Es ist in dem vorstehenden Abschnitt schon darauf hingewiesen worden, welch' hohe Bedeutung die Pädagogik als Zentralwissenschaft für alle Erzieher und Erzieherinnen besitzt. Deshalb hat Herbart schon all' seine Kraft dafür eingesetzt, daß sie ausreichend an der Universität vertreten sei, daß ein pädagogisches Universitätsseminar mit Übungsklassen für eine geeignete Ausbildung der Kandidaten theoretischer und praktischer Art zu sorgen habe. Stoy in Jena, Ziller in Leipzig setzten diese Bemühungen fort und hielten die Tradition aufrecht. Sie gilt es in die neue Zeit hineinzuretten, da eine jahrzehntelange Erfahrung hinreichend bewiesen hat, daß Herbart das Richtige gesehen und ausgeführt hat. Es bedarf keiner neuen Wege,

sondern nur eines geeigneten Weiterbaus, um die Bildung der Erzieher auf rechte Weise ins Werk zu setzen. Die Gymnasialseminare wie die Volksschulseminare bedürfen des Rückhaltes an der Universität, die ihnen die geeigneten Lehrkräfte zu liefern hat.

Was die Persönlichkeit in der Erziehung bedeutet, ist nirgends schärfer betont worden als von Herbart und seinen Nachfolgern. Nur haben sie nicht die Hände in den Schoß gelegt und auf die gottbegnadeten Erzieher als ein Geschenk von oben gewartet, sondern nach den rechten Wegen gesucht, um den Funken im Gemüt des Kandidaten zu wecken, das Interesse für die großen volkserzieherischen Fragen zu pflegen und zu stärken und immerfort in Erinnerung zu rufen, was die Universitäten nach dieser Richtung hin leisten sollten.*)

Die Stärke in der Ausbildung der künftigen Oberlehrer lag ohne Zweifel in ihrer fachwissenschaftlichen Ausrüstung durch ein durchschnittlich vierjähriges Studium auf der Universität. Die Absicht der Kandidaten spitzte sich dahin zu, die nötigen Fakultäten zu erreichen und alles Unnötige beiseite zu lassen, oder nur nebenbei zu berücksichtigen. Zu letzterem rechnete man gewöhnlich Philosophie und Pädagogik. Das Interesse hierfür wurde durch die fachlichen Spezialstudien beinahe ganz unterdrückt. Das mußte sich natürlich in der späteren Berufstätigkeit bitter rächen. Ein preußischer Kultusminister gab dem mit dem Wort Ausdruck: Wir haben Gelehrte genug in unseren Schulen, aber keine Erzieher. Es galt nun diesen Mangel zu ersetzen, ohne der fachwissenschaftlichen Tüchtigkeit Eintrag zu tun. Denn das ist das Problem, vor dessen Lösung man bisher zurückscheute, vielleicht im Hinblick auf die Ausbildung der Volksschullehrer, deren pädagogisch-methodische Durchbildung allgemein anerkannt wurde, während man ihre fachwissenschaftliche Ausrüstung als rückständig beurteilte. Man pflegte freilich

*) Vergl. Prof. Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Universitäts-Seminare usw. 2. Aufl. Leipzig. — Dr. G. Weiß, Die Anfänge des Pädagogischen Universitäts-Seminars zu Königsberg. „Päd. Magazin", 504.

dabei zu übersehen, daß der Volksschullehrer in vielen Sätteln zu reiten verstehen muß, während der Kandidat des höheren Schulamts sich einige wenige Fächer auswählen darf, und schob den Mangel an fachwissenschaftlicher Ausbildung dem Überwiegen der pädagogischen Berufsbildung zu. Man pflegte letztere in einen gewissen Gegensatz zu ersterer zu stellen, als ob das eine das andre ausschließen müsse. Daß dies ein ganz verkehrter Standpunkt ist, hat die Herbartische Pädagogik oft dargelegt, wenn sie auch nicht leugnete, daß die Vertiefung in wissenschaftliche Studien und die Beeinflussung jugendlicher Geister durch Umgang und Unterricht zwei dem Wesen nach verschiedene Aufgaben bedeuten. Vielleicht könnte man den Gegensatz kurz und scharf dahin fassen: Die Arbeit im Hörsal der Universität und im Studierzimmer nimmt in erster Linie Fleiß und Gründlichkeit in Anspruch; die Arbeit an der Jugend setzt Geist und Gemüt voraus, lebendiges Interesse an dem Werden und Wachsen der kindlichen Seelenkräfte. Die stille Arbeit in der Abgeschiedenheit des Studierzimmers ist offenbar die leichtere; der Umgang mit der Jugend, falls es in Wahrheit ein Umgang ist und nicht eine bloße Begegnung, verbraucht weit mehr Nervenkraft und Energie. Der Typus des alten guten Gymnasiallehrers war offenbar der, daß er seine Hauptzeit im Studierzimmer und in der Familie zubrachte, die geringste Zeit war dem Stundenhalten gewidmet. Hier allein traf man mit der Jugend zusammen, mit der man nicht selten auf einer Art Kriegsfuß lebte. Der Gegensatz zwischen Gelehrten- und Erziehertum trat greifbar zutage. Ihn völlig zu überwinden ist eine Aufgabe der Zukunft.

Innerhalb der Bildung der Volksschullehrer ist insofern ein Gleichgewicht hergestellt worden, als man nach der neuen sächsischen Ordnung sechs Jahre der Allgemeinbildung, ein siebentes der theoretischen und praktischen Berufsbildung widmet. Beides greift hier Hand in Hand. Weit schwieriger liegt die Sache für die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts, weil die beiden Stücke der Lehrerbildung, wissenschaftliche

und pädagogische Ausrüstung voneinander getrennt und zwei Faktoren übergeben sind, die in keinerlei Verbindung miteinander stehen: der Universität und dem Gymnasialseminar. Theorie und Praxis, in der Volksschullehrerbildung innig vereinigt, sind hier scharf gesondert. Das ist von vornherein ein Grundfehler, der durch eine falsche Organisation festgelegt worden ist. Durch welche Gründe er veranlaßt wurde, kann hier nicht weiter untersucht werden. Genug, die Scheidung ist vollzogen; die Frage kann daher nur sein: Wie kann man den aus dieser Scheidung sich ergebenden Mängeln am wirksamsten entgegentreten? Das ist die Grundfrage, mit der sich die Herbartische Pädagogik eingehend beschäftigt hat. Sie spitzt sich zu in der Aufgabe, pädagogisches Interesse zu wecken. Der einzige Weg ist der, daß man den Kandidaten mit der Jugend in engen Umgang versetzt. Hier allein kann sich das entwickeln, was man „ein Herz für die Jugend" nennt; eine warme Hingabe an die Neigungen, Wünsche und Bestrebungen der Kinder; ein Eingehen auf ihre Interessen; eine leise und vorsichtige Führung ihrer allmählichen Entwicklung. Hier liegt der Schwerpunkt in der Erziehung der Erzieher. Wird dieser nicht erfaßt, so kann mancherlei wohl erreicht werden, aber die Hauptsache ist verpaßt.*)

Wie aber kann die Universität diesen Weg der Gemütsbildung eröffnen? Sehr einfach. Durch Verbindung einer Übungsschule mit dem Pädagogischen Seminar. Wie es zu machen, das haben Herbart in Königsberg, Stoy in Jena und Ziller in Leipzig gezeigt.**)

*) Vergl. W. Rein, Universität und pädagogisches Studium. Monatsschrift für höhere Schulen, 1913. Ferner W. Rein, Gesammelte Aufsätze „Kunst, Politik, Pädagogik". 4 Bände. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1914.

**) Ebenda Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 10 Bände.

VIII. Aus der Didaktik und Hodegetik

Um aus dem Gebiet der Didaktik noch einige Kapitel herauszugreifen, so sei vor allem auf die Stellung der Herbartischen Pädagogik zum Religionsunterricht hingewiesen. Sie ist hier bahnbrechend gewesen.

Daß die Herbartische Pädagogik in der Auffassung und Einrichtung der religiösen Erziehung den rechten Weg eingeschlagen hat, insofern sie einen Hauptangelpunkt der Jugenderziehung bildet, beweisen die zahlreichen Feldpostbriefe, in denen das Religiöse anklang, oft auch geradezu den Ton angab. Das Bekenntnis, zum Gebet zurückgekehrt zu sein, kehrt in vielen Briefen wieder. Ebenso ergreifend äußert sich das Bedürfnis zum Gottesdienst. Die Teilnahme daran wird zum Erlebnis. Dabei tritt das spezifisch Konfessionelle ganz zurück. Es ist, als wenn die Religion in ihrer Ursprünglichkeit vor ihrer dogmatisch-konfessionellen Zeit aufstünde. Die Religion als frommes Abhängigkeitsgefühl, als Gottvertrauen, Dankbarkeit für Hilfe und Behütung, als Ewigkeitshoffnung, als Hingabe aus Pflicht gegen Gott und Vaterland. Das herrliche Lutherlied mit seinem wundervollen Trotz ist Kriegs- und Marschlied auch für die Katholiken geworden. Die Weihnachtslieder wurden Gemeingut aller. Katholische Geistliche reden zu Protestanten und umgekehrt. Hier ist zur Tat geworden, was unserem Religionsunterricht als Ideal vorschwebt, daß ein gemeinsamer christlicher Unterricht den Kindern beider Konfessionen in der echten Simultanschule erteilt werden solle als Grundlage für ihre religiöse Entwicklung. Die Verwirklichung dieses Ideals hat der gewaltige Krieg uns näher gerückt. Es ist nicht das geringste seiner Verdienste, daß er die religiösen Gegensätze in unserem Volk so sehr gemildert hat, daß ein Aufleben der konfessionellen Kämpfe in zerstörender Form für die Zukunft ausgeschlossen erscheint. Ein Volk, das in der Daseinsnot unserer Tage sich zum Glauben an einen Lenker der Völker-

geschichte bekannt hat, muß von der Schule eine kräftige Pflege des religiösen Lebens fordern. Das kann nicht geschehen, wenn die Dogmatik den Unterricht beherrscht. Religiöses Leben entzündet sich nur an den Beispielen religiösen Lebens, wie sie die Geschichte bietet. Darum war unser Lehrplan durchaus historisch orientiert und darum vorbildlich in dem grundlegenden Prinzip, dessen Auslegung und Anwendung mancherlei Lehrgänge mit individuellem Einschlag zuläßt.*)

Noch einige Worte über den Geschichtsunterricht und den Muttersprachunterricht. Auch hierin brauchen wir nicht umlernen zu müssen. Das Programm der staatsbürgerlichen Erziehung war in den Grundzügen längst das unsere. Pflege der staatsbürgerlichen Gesinnung stand im Mittelpunkt, die nach der politischen Seite hin die Heldenverehrung nicht ausschließt, aber mit ihr die Einsicht in die nationalen Strömungen und Einrichtungen unseres Volks- und Staatslebens vermittelt und die Liebe zum vaterländischen Wurzelboden weckt, aus dem Führer und Helden hervorwachsen. Neben dem Religionsunterricht soll der Geschichtsunterricht und die Literaturkunde die Hauptrolle in unserem Jugendunterricht der Volks- wie der höheren Schulen spielen. In dieser Trias liegt der Schwerpunkt der jugendlichen Unterweisung, und zwar mit der Feststellung, daß in allen Schulen die vaterländischen Entwicklungsreihen den Mittelpunkt bilden sollen. Das ist eine notwendige Folge unseres Erziehungszieles. Der Charakter, der uns vorschwebt, ist ein nationaler, in deutschem Boden wurzelnd und auf deutschem Boden wachsend und wirkend, stolz und in sich gefestet, ohne Überhebung über andere Völker, fern von Herrschsucht und Unterdrückung schwächerer Nationen, die als Mitarbeiter an der Verwirklichung des Reiches Gottes angesehen werden. In unserem Geschichtsunterricht und in der Stellung, die wir der

*) Vergl. W. Rein, Leitsätze zum Religionsunterricht. Pädagogisches Magazin Nr. 401. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Vergl. die Arbeiten von Thrändorf, Meltzer, Reukauf, Heyn, Staude u. a.

Muttersprache einräumten, leuchtete der Gesamtwille zur deutschen Erziehung so kräftig durch, daß die Wucht der gewaltigen Gegenwart nur eine Bestätigung zu geben vermag. Den Schlußstein unseres Gesinnungsunterrichts bildete allezeit das Ideal einer deutschen Kultur, die jede bloße Zivilisation weit hinter sich läßt. Von hier aus wird die Unterscheidung vor zentralen und peripheren Bildungselementen begreiflich, die Rangordnung verständlich, die wir, von führenden Ideen ausgehend, unter den Unterrichtsfächern vornehmen. Die große Zeit kommt unserer Lehrplantheorie entgegen; man muß sich nur die Mühe nehmen, sie kennen zu lernen.*) Was Direktor Gaudig in seiner Studie „Pädagogisches Denken" in diesen Kriegszeiten schreibt,**) ist ein Programm, das unser Geschichtsunterricht seit langem verfolgt hat. Dabei ist lehrreich, wie Gaudig den Begriff des „Interesse" umschreibt, ohne das Wort zu gebrauchen.***) —

Es sei genug, soviel der wertvollsten Errungenschaften auf allen Gebieten der Erziehung und des Unterrichts noch namhaft zu machen wären, die der Herbartischen Pädagogik zuzuschreiben sind.†)

Nur kurz sei aus dem Gebiet der Hodegetik erinnert an die Durchbildung der Theorie der Schulreisen auf Grund vielfacher Erfahrung; an die Ausbildung des Handarbeitsunterrichts; an die Einrichtung von Schulgärten; an die Ausgestaltung eines reich gegliederten, frischen und frohen Schullebens, das die Schulgemeinde zusammenbindet; an die Pflege des künstlerischen Sinnes durch Zeichnen, Malen, Modellieren lange zuvor, ehe sich der Rembrandtdeutsche und andere mit diesen Aufgaben beschäftigten. Wer dies alles eingehend verfolgt, wird künftig davor bewahrt

*) Vergl. hierzu z. B. die Arbeiten von Dr. Lietz. Ferner die Bücher von Hauptmann, Nationale Erdkunde; Itschner, Präparationen zum Geographieunterricht u. a.

**) Zeitschrift für pädagogische Psychologie 16, 1. Heft, 1915. Leipzig.

***) W. Rein, Vom Interesse. Elsaß-Lothr. Schulzeitung, März 1915. Straßburg.

†) Vergl. Herbart und die Herbartianer. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1897.

bleiben, blindlings Vorschlägen nachzulaufen, die mit der Einbildung, eine neue Entwicklung einzuleiten, auftreten, in Wahrheit aber längst Erkanntes vorlegen aus naiver Unkenntnis der voraufgegangenen Entwicklung. Es gibt bekanntlich keine echte und tiefere Bildung ohne historische Grundlage. Diese sich anzueignen ist eine mühsame Arbeit. Sie kann aber keinem erspart werden, der in der Wissenschaft mitreden und sich nicht nur auf den breiten Gefilden des pädagogischen Dilettantismus herumtummeln will. So wird auch die oft ausgesprochene Wahrheit bestehen bleiben, daß wer in der Pädagogik etwas dauerndes leisten will, sich zuvor mit Herbart in irgend einer Weise auseinander setzen muß.*)

◇ ◇ ◇

IX. Schlußwort

Über die „Herbartische Schule" sind so grobe Mißverständnisse im Umlauf, daß es gerechtfertigt erscheint, am Schluß darüber noch einige Worte zu sagen. Wenn unter einer wissenschaftlichen Schule ein Zusammenschluß von Anhängern gleicher Gesinnung verstanden wird, die sich um einen Meister scharen, der ex cathedra „unfehlbare Wahrheiten" verkündet, auf die jeder schwören müsse, so paßt diese Erklärung auf die sogenannte Herbartische Schule in keiner Weise. Herbart hat niemals Dogmen verkünden wollen. Er hat es aufs schärfste abgelehnt, unfehlbar zu sein, und öfters seine Zuhörer gewarnt, seine Lehren kritiklos aufzunehmen. Wie er selbst sich nicht gescheut hat, eine als falsch erkannte Lehre wieder aufzugeben und durch eine andere zu ersetzen, so sollen sich auch die verhalten, die sich an seinen Lehren zu orientieren suchen, um mit ihrer Hilfe die weiten Gebiete der Erziehung und des Unterrichts beherrschen

*) Vergl. das Encykl. Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 10 Bände. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

zu lernen. Deshalb erklärte auch der Verein für wissenschaftliche Pädagogik, der auf Herbarts Lehren zurückgeht, in seinen Satzungen ausdrücklich in § 2, daß die Mitglieder die Lehren der Herbartischen Pädagogik und Philosophie als allgemeinen Beziehungspunkt ansehen, sei es nun, daß diese Lehren anerkannt, ausgebaut und weitergeführt, sei es, daß sie bekämpft, widerlegt und ersetzt werden. Der Geist freier, wissenschaftlicher Forschung, wie er allein der Wahrheitsliebe entspricht, soll die Führung in den Kreisen besitzen, die auf Herbart zurückgehen, und in gewissen grundlegenden Prinzipien einen gemeinsamen Boden der Verständigung und der Zusammenarbeit gefunden haben. Diese aber ist notwendig, weil erst dann auf fruchtbringende Diskussionen gerechnet werden kann, sowie auf die Möglichkeit der Beeinflussung der erzieherischen und unterrichtlichen Maßnahmen in Haus und Schule.

Wer die Entwicklung der großen Bewegung, die an Herbart angeknüpft hat, aufmerksam verfolgt, wird gewahr werden, daß hier nicht ein starrer Dogmatismus das Wort führte, sondern bei aller Festigkeit in den grundlegenden Überzeugungen eine weitgehende Aufnahme- und Anpassungsfähigkeit neuer Gedanken und Vorschläge als Ausfluß neuer Entwicklungsperioden unseres Volkes hervortrat. Aber die Festigkeit der Grundlagen ist notwendig, wenn man sich nicht ratlos verlieren will in dem wild aufsprossenden Wald anstürmender Einfälle, die oft mit Modetorheiten des Tages zusammenhängen.

Darum hat der Verfasser dieser Schrift die Feder ergriffen, um zu zeigen, daß die Herbartische Pädagogik diesen Dienst auch jetzt noch zu leisten vermag, daß man sich nicht von irreführenden Urteilen abschrecken lassen darf. Der große Ernst, mit tiefer Besinnung auf die bleibenden Werte gepaart, der mit der schweren Zeit in unser Volk eingedrungen ist, kommt dieser Absicht entgegen, so daß wir getrost der Zukunft entgegenschauen können.

Man hat gesagt, es sei unklug und dem fortschrittlichen Geist, der Deutschland in Erziehungs- und Bildungsfragen an

die Spitze der Kulturvölker geführt habe, nicht entsprechend, wenn man aus der allgemeinen Bewährung nun zu einer Heiligerklärung des jetzigen Systems käme. Gewiß. Aber ebenso töricht und noch dazu sehr gefährlich wäre es, wenn man dem Fortschritt zuliebe nur aus Sucht nach Abwechslung und Neuerung — eine Sucht, die in der langen Friedenszeit allzu stark geworden war und von gewissen Volkskreisen absichtlich genährt wurde — Bewährtes beseitigen wollte, nur weil es einer alten Überlieferung entsprungen ist. Mit Recht hat der Preußische Kultusminister betont, daß nach dem siegreichen Ende des Krieges auch im Bildungswesen viel Neues aufzubauen sein werde. Nur möge der reformerische Geist nicht über die Grundlagen echter Bildung hinweggehen wollen, wie sie von der absoluten Ethik auf religiöser Grundlage festgelegt sind für jetzt und für kommende Zeiten. Deshalb erinnern wir an die Herbartische Pädagogik, die auf solcher Grundlage ruht und damit ein bewährtes System bietet, heben aber nochmals hervor, daß es nicht als abgeschlossen gilt, sondern in seinen Anwendungsmöglichkeiten auch für die neuen Zeiten sich als fruchtbar erweisen kann und soll. In mancher Beziehung wird unser Volk umlernen müssen; aber gewiß nicht in dem Glauben an seine Ideale, die ein ewiges Besitztum des deutschen Geistes sind; gewiß nicht in der Überzeugung, daß wir nicht nachlassen dürfen, im Wettkampf mit andern Völkern uns an Charakter und Bildung immer tüchtiger und leistungsfähiger zu machen. Nach Zeiten großen Aufschwungs pflegt eine Periode der Ermüdung und des Nachlassens der sittlichen Spannkräfte einzutreten, wie es nach den Freiheitskriegen und nach 1871 geschehen ist. Das darf sich jetzt in unserm Volk nicht wiederholen! Vielleicht werden wir dadurch geschützt, daß wir im harten Kampf, der uns stählt und erprobt, durchhalten müssen. Aber notwendig ist es, daß alle, in denen die Grundgesetze wahrer Volkswohlfahrt Leben gewonnen haben, sich vornehmen, die großen Errungenschaften unserer Tage nicht verloren gehen zu lassen, die nationale Begeisterung und die soziale Gesinnung festzuhalten.

Es gilt diesen gewaltigen Strom, den der Krieg gesammelt hat, in die Friedenszeit hinüberzuleiten und die Bewahrung des großen Erlebnisses, welches das deutsche Volk in allen seinen Gliedern und Schichten geeint zeigt, als ein herrliches Ergebnis zu sichern. In diesem Sinne mahnte unser Reichskanzler, den wunderbaren Geist, der die Herzen des deutschen Volkes durchglüht in nie gesehener Einigkeit, in der unbedingtesten Hingabe des einen an den andern, als das heilige Vermächtnis dieser großen Zeit festzuhalten. „Wenn uns alle die Liebe zu einem tüchtigen schaffenden Volk, und die Achtung vor jeder ehrlichen Gesinnung leitet, sehe ich mit freudigem Vertrauen der Aufgabe entgegen, die der Friede uns stellen wird, der Aufgabe, ein nach außen stärkeres Deutschland innerlich im Geiste der Freiheit und der gemeinsamen Vaterlandsliebe auszubauen."

In diesem Geiste hat die Herbartische Pädagogik bisher gestanden. Als Volkserziehungslehre ist sie berufen, auch weiterhin an der großen Aufgabe mitzuarbeiten, aus unserer nationalen Gemeinschaft ein Kunstwerk zu gestalten, das den Namen eines Kulturvolks in Wahrheit verdient. Unser „Barbarentum" soll hierin die herrlichsten Blüten treiben, an denen die Völker des Erdkreises sich erfreuen können, soweit ihre Augen dem Guten und Schönen geöffnet sind und ihr Geist die Wahrheit zu fassen vermag.*)

*) W. Wundt, Die Nationen und ihre Philosophie. Ein Kapitel zum Weltkrieg. Leipzig, Kröner, 1915.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Herbarts sämtliche Werke.

Herausgegeben von

† Karl Kehrbach und † Otto Flügel.

19 Bände. Preis 95 M., geb. 123,50 M.

Gerade jetzt, da mit dem Streben nach Durchdringung des Gedankenkreises Herbarts oder Widerlegung seiner Thesen zahllose Irrtümer auftreten, gerade jetzt wird es zur Pflicht, auf die Quelle zurückzugehen, wenn man in die Gedankenwelt eindringen will, welche die pädagogischen und psychologischen Forschungen Herbarts einschließen Gleichviel ob Freund oder Gegner, ob Systematiker oder Historiker, gleichviel ob Lernender oder Lehrer, ob Universitätsprofessor oder Volksschullehrer, jeder, der sich der hohen Aufgabe der Jugendbildung und der Erkenntnis des werdenden Menschen gegenüber stellt, jeder, der in diesen Lebensfragen Wahrheit sucht und einen richtigen Durchgangs- und Streitpunkt in dem Streben nach Lösung solcher Probleme erfassen will, ist genötigt, sich an den Urtext Herbarts zu wenden. Wem es dabei auf ernstes und durchdringendes Studium ankommt, der wird aus innerstem Bedürfnis nach der zuverlässigsten Form greifen, in der ihm die gesuchte Erkenntnis dargeboten wird. Dies kann nur eine Ausgabe sein, die die Schriften des Autors in jeder Beziehung so getreu und vollständig wiedergibt, daß man einen klaren Einblick in das ganze Werden desselben gewinnt.

Eine solche Ausgabe der Werke J. F. Herbarts liegt nunmehr vor.

Die Bände 14 und 15 sowie 16 bis 19 sind in einer größeren Auflage gedruckt worden und können infolgedessen vorläufig auch apart abgegeben werden.

Bände 14 und 15, die man kurz nennt

Königsberger Akten.

Herausgegeben von

Dr. phil. h. c. Otto Flügel.

2 Bände. Preis 10 M., geb. 13 M.

zeigen Herbart in seinen Nebenämtern als Leiter des akademischen Seminars, als Mitglied bezw. Vorsitzenden der wissenschaftlichen Deputation, des Kollegium Fridericianum, der Prüfungs-Kommission u. a. Sie gewähren einen Einblick in die Art, wie der preußische Staat in einem einzelnen Falle auf dem Wege der Erziehung „durch geistige Kräfte zu ersetzen suchte, was er an physischen verloren hatte". So stellen die hier mitgeteilten Akten geradezu ein Ehrendenkmal des damaligen preußischen Kultusministeriums dar und bieten zugleich ein Stück Schulgeschichte. Vom höchsten Interesse aber besonders sind die beiden Bände zur Kenntnis der Pädagogik wie der Person Herbarts.

Als Band 16—19 erschienen die

Briefe von und an Herbart.

Herausgegeben von

Dr. Theodor Fritzsch.

4 Bände. Preis 20 M., geb. 26 M.

Das Werk bringt zum ersten Male alles nur irgend erreichbare Material für das Leben Johann Friedrich Herbarts, des Pädagogen unter den Philosophen und des Philosophen unter den Pädagogen. Es beginnt mit dem Stammbaum Herbarts, bringt alle Dokumente zu seiner Erziehung und läßt Einblicke tun in seinen Entwicklungsgang, es verfolgt das Leben des Philosophen bis zu seinem Ende. So ersetzt es eine Herbart-Biographie, die uns noch fehlt.

Akten und Briefe fehlen in der Hartenstein'schen Herbart-Ausgabe,

aber die Besitzer dieser sind nunmehr in der glücklichen Lage, ihr Werk vervollständigen zu können.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Encyklopädisches
Handbuch der Pädagogik.

Herausgegeben
von
Dr. **W. Rein,**
ord. Professor der Pädagogik an der Universität Jena.

Zweite, erweiterte und verbesserte Auflage.

10 Bände und ein Generalregister. Preis 162,80 M., geb. 189 M.

(Einzelne Teile des ganzen Werkes können nicht abgegeben werden. Der Kauf des ersten Bandes oder Halbbandes verpflichtet zur Abnahme der ganzen Encyklopädie.)

„Münch. Allg. Zeitung" 1900, Nr. 179: „. . . Das von Prof. Rein geleitete Unternehmen kommt einem wirklichen und weitverbreiteten Bedürfnis entgegen. . . . Man findet die reichhaltigste Belehrung und zuverlässigste Orientierung. . . . Mit großem Geschick sind für die einzelnen Artikel Persönlichkeiten gewonnen, welche gerade dafür als hervorragende Autoritäten gelten dürfen. . . . So liegt in dem Encyklopädischen Handbuch ein Werk vor, worauf die deutsche Wissenschaft stolz sein darf. . . ."

Geh. Hofrat Prof. Dr. Eucken.

Ergänzungsbände zur ersten Auflage.

$2^1/_2$ Bände. Preis 35,40 M.

Pädagogik
in systematischer Darstellung.

Von
Dr. **W. Rein,**
ord. Professor der Pädagogik an der Universität Jena.

Drei Bände. Zweite Auflage.

I. Band.	Grundlegung.	Preis 3,40 M., geb. 4,40 M.
II. Band.	Bildungswesen.	Preis 5,80 M., geb. 6,80 M.
III. Band.	Bildungsarbeit.	Preis 6,20 M., geb. 7,20 M.

Die Schule des Willens
als Grundlage der gesamten Erziehung.

Von
Dr. **Ernst von Sallwürk,**
Staatsrat, a. o. Mitglied der Akademie der Wissenschaften zu Heidelberg.

VI u. 546 Seiten. Preis 10 M.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

3 0112 062152936